

自閉症児に対する高頻度で生起する要求行動の適切な使用に関する介入

—— 行動の随伴性の分析に基づく指導手続きの効果の検討 ——

加藤 慎吾*・小笠原 恵**

I. 問題

援助要求行動を獲得することは、障害児が自立した生活を送る上で重要なことである。援助要求行動とは、自力遂行不可能な状況を弁別刺激とし、他者が指定された特定の援助を与えることで強化、維持される要求行動のことである。佐藤・島宗・橋本（2003）は、子どもの自立支援と生活の安定という2つの観点から、援助要求行動を指導する優先順位は高いと述べている。さらに、援助要求行動を指導することで、行動問題が低減し、生活に落ち着きがみられるようになったという報告もなされている（平澤・藤原，1996；小笠原，1999；佐竹・小林，1994）。したがって、障害児において援助要求行動とは、社会で自立し安定した生活を送る上で欠かせない行動であるといえる。

しかし、獲得した援助要求行動が、自力遂行可能で援助を必要としない場面で生起してしまうことがある。それが頻発した場合、本人の活動参加や経験の機会を著しく阻害してしまう可能性もある。援助要求行動が、援助を必要としない場面でも生起する時、その行動の機能の側面から2つの場合が推察される。まさに援助を求める機能を有している場合と、それ以外の機能を有している場合である。前者の場合、援助を求めるものの、どの場面で使用すればいいのかという状況の弁別が困難である可能性が高い。小笠原（1999）は、他者から質問や指示されたときに援助要求語が高頻度で頻発し、スムーズな

会話が困難となっていた11歳の自閉症男児に対して、その適切な使用を促す指導を行った。提示する課題の難易度を分け、それぞれの質問に対して援助要求語が出現した場合に随伴する強化刺激の割合に差をつける分化強化の手続きを行った。その結果、課題の難易度によって援助要求語の出現率に妥当な差がみられた。対象となる行動が援助を要求するという機能をもつ場合、分化強化を適用して、自力遂行可能かどうかを弁別するスキルを指導することによって、援助要求行動の適切な使用が促されることが示唆された。

2つ目の、対象となる行動が援助要求以外の機能を有している場合、例えば、自力遂行可能な課題であっても、その課題遂行に何らかの嫌悪的な刺激が伴う場合や課題遂行後に何ら強化的な刺激が伴わない場合、対象となる行動は課題自体を避ける逃避の機能を有しているかもしれない。また、他者が手伝ってくれることに伴う、他者からの声かけや身体的接触が強化的に働いているとしたら、対象となる行動は注目を要求する機能を有しているかもしれない。このように、目の前で生起する要求行動が一体どのような機能を有しているのか、その見た目から判断することは難しい。この場合、援助要求行動が環境との相互作用の中でどのような機能を有しているのか、行動の随伴性を明らかにし、指導方法を特定化することが必要となる（平澤・藤原，2001）。

そこで本研究では、高頻度で生起する援助要求行動を単に援助を求める行動として捉えるのではなく、行動の随

* かとう しんご 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

** おがさはら けい 東京学芸大学教育学部

キーワード：自閉症児／機能的アセスメント／要求行動

伴性を分析して対象児の用いる要求行動がどのような環境要因によって維持されているのか推定する。推定された随伴性を操作する指導手続きが、援助要求行動の適切な使用の促進に有効であるか検討することを目的とする。

II. 方法

1. 対象児

対象児（以下、A児）は、本研究開始時に特別支援学校小学部第6学年に在籍する11歳3か月の男児であった。当時実施された新版K式発達検査2001の結果は、DQ 22 (DA2:06)、同時に実施されたS-M社会生活能力検査の結果は、SQ 40 (SA4:06)であった。5歳時に自閉症と診断されていた。音声言語は有していないが、指さしやジェスチャーによって意思を表出することがあった。以前は十分に自力遂行が可能であった課題において、主にクレーン行動をはじめとした、他者に手伝いを求める行動が頻繁にみられた。要求手段として、クレーン行動の他に、うなずき、指さし、ちょうだいサイン、物を差し出すといった行動がみられた。

2. 要求行動の随伴性の分析

A児の要求行動の生起状況やその随伴性を推定することを目的として、母親へのインタビュー、Motivation Assessment Scale（以下、MAS;Durand,1990）、行動観察を行った。

(1) 母親へのインタビュー：A児の母親に、気になる行動についてのインタビューを行った。気になる行動として、要求行動、つねる、爪を立てる、かんしゃくを起こすという行動が挙げられた。その中でも、要求行動は特定の時間帯に関わらず、日常のあらゆる場面で頻発しており、衣服の着脱や食事、入浴、排せつ、移動など広範囲に及んでいた。例えば、歯磨きの場面であれば、歯ブラシを手に取る、歯磨き粉のふたを取る、歯磨き粉をブラシにつける、歯を磨く、コップに水を入れるなど、歯磨きを完了するためのあらゆるステップで要求行動を生起させ援助を得ていた。要求が拒否されると、イライラし、声を上げる、近くの人をひっかく、つねるといった行動を示した。そのため、A児の要求はほとんどが叶えられており、保護者はその対応に疲弊していた。また、

要求行動が起こった時に、A児の肩などに触れると一時的にその行動がおさまることがあるとのことであった。

(2) MAS：母親に対して、A児の要求行動について、MASの質問紙に回答を得た。平均評価点について、感覚刺激の獲得が2.50、嫌悪事態からの逃避が3.25、注目の獲得が4.25、事物の獲得が3.00となった。相対順位として注目の獲得機能が1位、次いで嫌悪事態からの逃避機能であった。

(3) 行動観察：大学の療育場面での、個別指導場面、集団指導場面及び、教室移動の場面における、A児の行動を観察した。個別指導場面と教室移動の場面では、要求行動が頻発し、集団指導場面では比較的少なかった。集団指導は、ボーリングや楽器活動、簡単なルールのあるボードゲーム、おやつなど遊びを中心とした内容であった。また、教室移動の場面では、靴の着脱、靴をそろえる、ドアの開閉、かばんを背負う・下すといった、普段の生活で自然に発生する行動にまで他者に手伝わせるための行動の出現が及んでいた。A児の要求に応じると、すぐにその行動はおさまった。要求に応じているときに笑顔を見せることも観察された。

3. 要求行動を維持している要因の仮説と介入についての仮説

A児の要求行動はあらゆる場面で頻発していたために、複数の随伴性によって維持されている可能性がある。MASの結果で最も高い得点であったのが、注目の獲得機能であった。母親のインタビューからは、要求行動が起こった時にA児に触れると一時的に要求行動が収まるとのことであった。これらのことから、A児が示す要求行動は人の存在を先行事象として、援助という形で得られる関わりを結果事象として強化、維持されていた可能性が推測される。行動観察でも、大人が要求に応じているときに笑顔がみられ、この仮説を支持するものであった。MASの結果で次に高い得点であったのは、嫌悪事態からの逃避機能であった。母親へのインタビューでは、要求行動が頻発する以前は着替えや食事など身の回りのことは自立しており、十分にそのスキルを有しているとのことであった。何らかの他の要因で要求行動を生起させたところ、周囲の大人が手を貸してくれ、やらなくて済むということを経験しているうちに、だんだんと自力で遂

行することが嫌悪的となりさらに回避するようになったと推測される。もちろん、A児にとって自力遂行が難しい場面では、他者からの援助そのものが要求行動を強化、維持していると考えられる。

本研究では、上記で推測されたA児の要求行動の機能のうち注目と逃避については消去を行い、本来A児が遂行可能な課題の自力遂行を促すことを方針とした。そのために、自力遂行には注目を強化子として用いる分化強化の手続きを採用した。やむを得ずプロンプトする際も最小限の関わりとし、プロンプトフェイディングの手続きを併用した。また、課題からの逃避を避けるためにプロンプトを用いて、何らかの形でA児に課題の遂行に関わらせた。A児の自力遂行が難しい場面で生起する要求行動に対しては、援助を提供した。こうした手続きにより、要求行動が援助を要求する機能のみに清廉化できると仮定した。Fig.1に、A児の要求行動に対する介入仮説を示した。

4. 指導期間および指導場所

指導は、X年5月から12月までB大学で行われている臨床活動において実施した。原則として週1回30分間の個別指導と45分の集団指導で構成されていた。本研究は個別指導場面および教室移動中の靴の着脱やドアの開閉

などの身辺処理場面において行われた。なお、夏休みの大学臨床活動が休みの期間中には、A児が在籍しているC特別支援学校において個別指導のみ行われた。

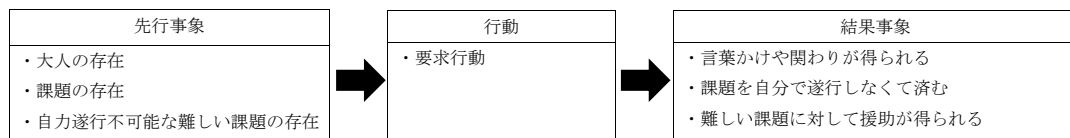
5. 標的行動

自分で遂行することができる簡単な課題において、要求行動をせず、その課題を自力遂行することを標的行動とした。自力で遂行することができない難しい課題では、自発的な要求行動を標的行動とした。なお、要求行動とは、課題場面に生起する指さし、うなずき、物の差し出し、クレーン行動とした。

6. 介入手続き（個別指導場面）

(1) ベースライン（以下、BL）期Ⅰ：提示された課題遂行中における要求行動の生起状況を把握することを目的とした。A児はセラピスト（第1著者：以下、Th）と対面して座り、課題を行った。簡単な課題と難しい課題を行った。簡単な課題として、はさみを使う課題、箸を使う課題、ぞうきんがけの3つを設定した。難しい課題として風船を膨らませる課題、金づちでくぎを打つ課題、漢字の読み仮名を書く課題の3つを設定した。S-M社会生活能力検査と保護者からの聞き取りの結果から自力遂行の可否を判断し、課題の設定を行った。課題を自力遂

[現在の要求行動の随伴性]



[随伴性の操作]

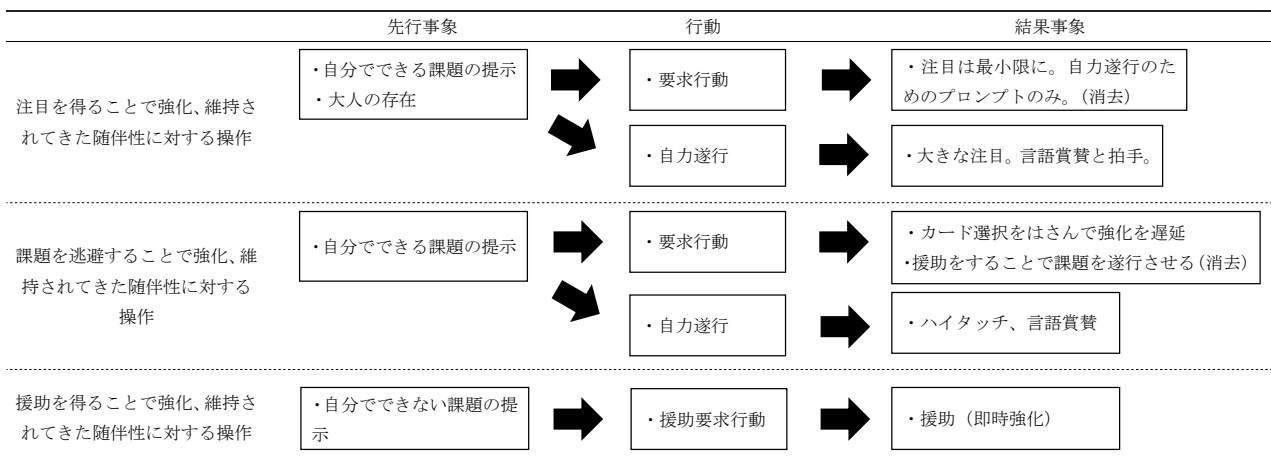


Fig. 1 A児の要求行動に対する随伴性操作

行した場合、Thは声をかけるのみで、過度な言語賞賛や拍手などは行わず、次の課題に進んだ。要求行動が生じた場合、Thはそれに従い全面的援助をした。援助をする際は、声かけや関わりは最小限にした。BL期Iは、3セッション行った。

(2) BL期II：簡単な課題のみを設定した。簡単な課題のみを行う指導期Iと同様の設定で、提示された課題遂行中における要求行動の生起状況を把握することを目的とした。簡単な課題でA児にとって興味があると思われる課題を行った。塗り絵、箸を使う課題、ダーツ、ゴルフの4つの課題をランダムに行った。課題を自力遂行した場合、Thは声をかけるのみで、過度な言語賞賛や拍手など行わず、次の課題に進んだ。要求行動が生じた場合、Thはそれに従い全面的援助をした。援助をする際は、声かけや関わりは最小限にした。2セッション連続して高い要求行動の生起率がみられたら、指導期Iに移行することとした。

(3) 指導期I：簡単な課題で、A児にとって興味があると思われる課題を設定し、指導機会とした。BL期IIと同様の課題に宝探し、パズル、ひも通し、ロゴ書き、黒ひげ危機一髪の5つを加えランダムに行った。指導期Iでは、援助という形で与えられる注目や関わりが強化、維持している要求行動の随伴性を操作した。要求行動によって注目を得るのではなく、自力遂行によって注目を得られるよう、注目を求める要求行動の低減と自力遂行の促進を目的とした。

課題が提示されたときに、要求行動を行わず自力遂行した場合には、Thは言語賞賛や拍手を行った。要求行動または爪を立てるといったかんしゃくを起こした場合には、Thは「やって」と簡潔な言語プロンプトを提示した。言語プロンプト提示後も要求行動またはかんしゃくが生起する場合には、ThがA児の腕に手を添える、Thの腕にA児の手を添えさせるなどの身体プロンプトを提示し課題を遂行させた。プロンプトによって課題を遂行した場合は、言語賞賛や拍手を行った。身体プロンプト提示後も課題遂行しない場合は、Thは全面的援助をしたが、言語賞賛や拍手は行わなかった。

B大学でのセッションにおいて、要求行動の出現率が2セッション連続して5%未満であった場合、次のフェイズに移行することとした。

(4) BL期III：BL期Iと同様の手続きを行った。

7. 介入手続き(身辺処理場面)

(1) BL期A：身辺処理場面とは、個別指導の部屋への移動、個別指導終了後集団指導のプレイルームまでの移動、集団指導終了後保護者の待機する場所までの移動におけるA児が身辺処理を行う場面のことである。支援の項目として、靴の着脱、ドアを開ける、リュックサックを背負う・下すことを設定した。これらの行動は、すべてA児が自力で遂行可能であると保護者からの聞き取りにより確認した。BL期Aでは、要求行動の出現状況を把握することを目的とした。A児が自力遂行した場合、Thは声をかけるのみで、過度な言語賞賛や拍手などは行わなかった。要求行動が出現した場合、Thはそれに従い全面的援助をした。援助をする際は、声かけや関わりは最小限にした。BL期Aは、5セッション行った。

(2) 指導期A：BL期Aと同様の場面であった。目的と手続きは指導期Iと同様であり、要求行動そのものに対するThの注目をできるだけ少なくし、遂行後に与えられる言語賞賛や拍手によって注目や関わりを与えることにした。6セッション終了時に、連続する2セッションの要求行動の出現率の平均が20%を下回らなければ、指導期Bに移行することとした。

(3) 指導期B：指導期Aは要求行動に対しては注目をせず、項目を遂行したことに対して言語賞賛や拍手によって注目をするという、結果事象に対する介入を試みた。したがって、指導期Aでの介入でも要求行動の生起に変化がみられない項目においては注目や関わりによって強化されているのではなく、課題からの逃避によって強化されていると推測された。

指導期Bでは、それまで要求行動を強化、維持してきた随伴性を操作するために、要求行動が生起しても項目の遂行を完全には逃避させない消去の手続きを採用した。さらに、自力遂行に対して言語賞賛や拍手をすることで、項目から逃避するのではなく自ら行うことを促すこととした。要求行動が生じた場合は、手伝いを要求するか、自力遂行するかを選択肢を、A児にカードによって提示した。要求行動を行わず自力遂行したら言語賞賛や拍手を行った。要求行動、または、爪を立てるといったかんしゃくを起こした場合には、「やって」と簡潔に言語プロ

ンプトを提示した。その後、自力遂行した場合には、言語賞賛や拍手を行った。言語プロンプト提示後も要求行動またはかんしゃくが生起する場合には、「がんばるカード（自力遂行を選択するカード）」と「手伝ってカード（他者への援助要求を選択するカード）」の2枚のカードを提示し、「どちらですか？」と尋ねた。「がんばるカード」とは、A児が自力遂行すると、Thとハイタッチができるということが、A児とThの写真と絵によって表されているカードである。「手伝ってカード」とは、A児がThに手伝いを要求すると、Thとハイタッチできないということが、A児とThの写真と絵によって表されているカードである。なお、カードのルール説明は、セッションごとの個別指導に移動する前及び集団指導に移動する前に行った。

「がんばるカード」を選択し、自力遂行した場合、言語賞賛とハイタッチが与えられた。「がんばるカード」選択後にも、自力遂行せず、要求行動またはかんしゃくが生起する場合には、「手伝ってカード」を提示した後、手を添えるなどの身体的プロンプトを提示し、遂行させた。この場合は言語賞賛や拍手は与えなかった。「手伝ってカード」を選択した場合、手を添えるなど身体プロンプトを提示し、遂行させた。この場合も言語賞賛や拍手は与えなかった。また、どちらのカードも選択しない場合、再度「手伝ってカード」のみを提示し、身体プロンプトにより遂行させた。いずれにしても、Thが全面的援助をすることなく、プロンプトによって何らかの形でA児に項目の遂行に関わらせた。

8. 観察・記録方法

指導場面を1台のビデオカメラを用いてVTR録画した。VTRを視聴することにより、対象児の課題遂行および要求行動の生起状況、Thのプロンプト提示状況を観察した。記録方法は、事象記録法を用いた。

9. 結果の評価方法

(1) 要求行動の出現率：各セッションにおける要求行動の出現率を、以下の算出方法により評価した。

「要求行動の出現率 (%)」 = 「要求行動の生起回数」
 ÷ 「課題の試行数」 × 100

(2) 課題（項目）遂行率：各セッションにおける課題

（項目）の遂行率を自力遂行及びプロンプトごとに、以下の算出方法により評価した。

①自力遂行率：「自力遂行率 (%)」 = 「自力遂行数」
 ÷ 「課題（項目）の試行数」 × 100

②言語（身体）プロンプト提示後の遂行率：「言語（身体）プロンプト提示後の遂行率 (%)」 = 「言語（身体）言語プロンプト提示後の遂行数」
 ÷ 「課題（項目）の試行数」 × 100

(3) 身辺処理場面における要求行動の出現状況の評価：身辺処理場面の各項目における要求行動の出現状況を、「要求あり」「自力遂行」「要求・遂行なし」「機会なし」に分類した。さらに、各項目におけるそれぞれのフェイズ全体での要求行動の生起率を、以下の算出方法により評価した。

「フェイズ全体の要求行動の生起率 (%)」 = 「要求行動の生起回数」
 ÷ 「機会数」 × 100

10. 信頼性の評価

VTR録画した全セッションのうち、各フェイズから1セッションずつランダムに抽出し、Thと指導に参加していない他の観察者1名がそれぞれ評価し、一致率を算出した。その結果、全体で95.2%の一致率を得た。

Ⅲ. 結果

1. 個別指導場面における要求行動の出現状況

個別指導場面における要求行動の出現率をFig.2に示した。BL期Iにおいて簡単な課題場面では、要求行動の出現率はセッションを追うごとに上昇傾向を示し、3セッション目にはすべての課題場面において要求行動が出現した。難しい課題場面では、3セッションを通じて1度だけ無反応があり、それ以外ではすべて要求行動が出現した。BL期IIでは、すべての簡単な課題場面において要求行動が出現した。指導期Iでは、要求行動の出現率は大きく低減した。C特別支援学校で実施したセッションを含めてこのフェイズの4回のセッションで要求行動の出現率が0%となった。BL期IIIでは、再び難しい課題を加えて行った。4セッションを通じてすべての難しい課題場面において要求行動が出現した。一方、簡単な課題場面では、要求行動の低い出現率が維持された。

2. 身辺処理場面における要求行動の出現状況

身辺処理場面における要求行動の出現率を Fig. 3 に示した。BL期Aでは、要求行動の出現率は5セッションを通じて50%以上であった。指導期Aでは、セッション6で53.8%となった以降は、50%未満の出現率が続いた。セッション9、10、12はC特別支援学校で実施したため、身辺処理場面の機会はなかった。指導期Bではセッション16以降、減少傾向を示した。

3. 身辺処理場面における項目別の要求行動の出現状況

身辺処理場面における項目別の要求行動の出現状況を Fig. 4 に示した。各項目におけるフェイズ全体での要求行動の生起率が50%以上のものを、当該項目のフェイズ全体の背景を網掛けして示した。BL期Aで、背景が網掛けされた項目は11項目であった。指導期Aでは、5項目

となり減少した。指導期Bでは、大きな変化はみられなかった。個別指導前と個別指導後の「靴を脱ぐ」項目で、セッション4以降セッション18まで自力遂行した。個別指導後の「ドアを開ける」項目と「靴を履く」項目は、指導期Aに入ってから自力遂行が続き、要求行動を示したのはセッション14の「靴を履く」場面のみであった。個別指導前の「リュックを置く」、個別指導後の「リュックを背負う」、「リュックを下ろす」、集団指導後の「リュックを背負う」項目では、自力遂行はあまりみられなかった。全体的にみて、靴に関する項目では指導期A以降自力遂行が増え、リュックサックに関する項目では全セッションにわたって要求行動が生起し続ける結果となった。特にリュックに関する4項目のうち、自力遂行したのは全セッションを通して5回のみであった。

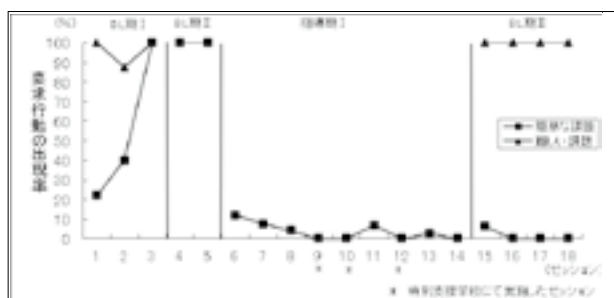


Fig. 2 要求行動の出現率 (個別指導場面)

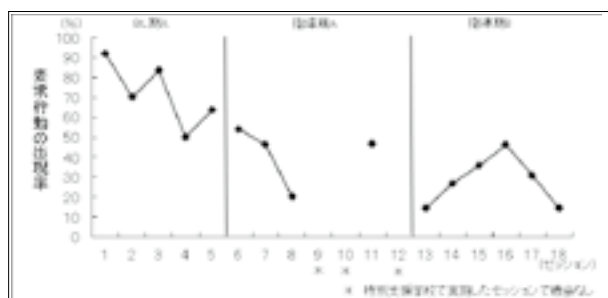


Fig. 3 要求行動の出現率 (身辺処理場面)

	セッション	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	フェイズ	BL期A					指導期A						指導期B						
個別前	靴を脱ぐ	✓	○	✓	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	靴を揃える	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	ドアを開ける	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	スリッパを揃える	✓	✓	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	リュックを下す	✓	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
個別後	リュックを置く	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	リュックを背負う	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	ドアを開ける	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	スリッパを揃える	✓	✓	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	靴を履く	✓	✓	✓	✓	✓	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
集団後	靴を脱ぐ	✓	✓	✓	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	靴を揃える	✓	✓	✓	✓	✓	✓	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	ドアを開ける	✓	✓	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	リュックを下す	✓	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	リュックを背負う	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

✓ 要求行動が生起したことを示す
 ○ 自力遂行したことを示す
 斜線 機会がなかったことを示す

※背景の網掛けは、当該項目におけるそれぞれのフェイズ全体での要求行動の生起率が50%以上のものを示す

Fig. 4 身辺処理場面における項目別の要求行動の出現状況

4. 個別指導場面における課題の遂行率

個別指導場面におけるプロンプトごとの課題の遂行率をFig.5に示した。BL期Iにおける簡単な課題での自力遂行率はセッション1、2で60%台、セッション3では0%となった。難しい課題場面では3セッション通して自力遂行率は0%であった。BL期IIでは簡単な課題のみを行い、2セッション通して0%となった。指導期Iでは、全セッションを通して自立遂行率が90%以上となった。言語プロンプト提示後に課題を遂行したのは1回のみであった。身体プロンプト提示後に課題を遂行したのはセッション7で3回であり、他は1回もしくは0回という結果となった。BL期IIIでは、簡単な課題における遂行率は高い割合を維持した。

5. 身辺処理場面における項目の遂行率

身辺処理場面におけるプロンプトごとの項目の遂行率

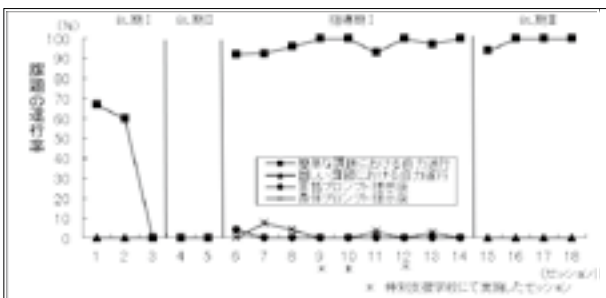


Fig. 5 課題の遂行率 (個別指導場面)

をFig.6に示した。BL期Aにおける自力遂行率はセッション1、3の8.3%、からセッション2の30.0%の範囲で上昇と下降を繰り返した。指導期Aにおける自力遂行率は、セッション8まで上昇傾向を示した。その後セッション9、10、11では40%台から50%台を推移した。指導期Aにおいては言語プロンプト提示後に項目を遂行したことはなかった。指導期Bでは、自力遂行率は40%台から60%台の間で推移した。言語プロンプト提示後に項目を遂行したのはセッション15の1回だけであった。

6. 指導期Bにおける要求行動出現後のカード選択状況

指導期Bにおける要求行動出現後のカード選択状況をTableに示した。4セッションを通して、カード選択機会は16回あった。セッション15、16では10回の機会数のうち、どちらのカードも選択しない「反応なし」は6回であった。セッション17、18では、6回の機会数のうち

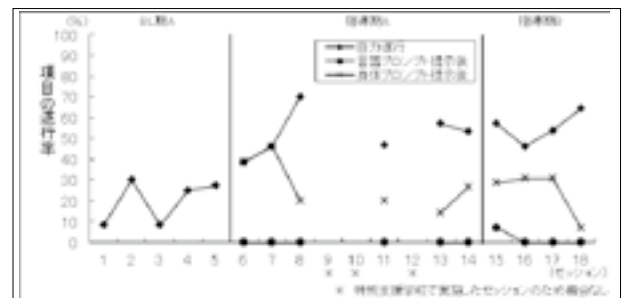


Fig. 6 項目の遂行率 (身辺処理場面)

Table 指導期Bにおける要求行動出現後のカード選択状況

セッション	選択機会	カード選択			実際の結果	
		「がんばる」 カード選択	「手伝って」 カード選択	反応なし	自力遂行	身体プロンプトにより遂行 Thが代わりに 遂行
15	1		○			○
	2	○				○
	3			○		○
	4			○		○
16	1			○		○
	2			○		○
	3		○			○
	4			○		○
	5			○		○
	6		○			○
17	1			○		○
	2	○				○
	3		○			○
	4		○			○
18	1		○			○
	2	○			○	

「反応なし」は1回のみであった。4セッションを通してカード選択をした9回のうち、「手伝ってカード」を選択したのは6回であった。残りの「がんばるカード」を選択した3回のうち2回は、再び要求行動を示したため「手伝ってカード」を示し身体プロンプトにより項目を遂行させた。「手伝ってカード」を選択し、自力遂行したのは、セッション18の1回のみであった。

IV. 考察

本研究では、高頻度で生起する援助要求行動を単に援助を求める行動として捉えるのではなく、アセスメントによってA児の用いる要求行動がどのような随伴性によって維持されているのか推定した。その結果、A児の示す要求行動は、援助を得ることの他に注目を得ること及び、やるべきことからの逃避によって強化、維持されていたと推測された。これらの随伴性を操作する手続きを個別指導場面及び身辺処理場面で行った。

アセスメントによって推定された随伴性を操作する指導手続きが、高頻度で生起する援助要求行動の適切な使用の促進に有効であったか検討する。

1. 推定された随伴性に対応した指導手続きの効果について

(1) 個別指導場面について：A児の要求行動は、BL期Iにおいて、簡単な課題場面でセッションを追うごとに上昇傾向を示し、セッション3では全ての課題場面で生起した。これは、日常生活においても新しい課題に出会ったときに、要求行動が増加・維持していく不適切な使用への過程を端的に示している可能性が指摘できる。

指導期Iに入ると要求行動の出現率が著しく減少し、簡単な課題場面では要求行動の出現はほとんどみられなかった。BL期IIIでも、自力遂行が続いた。指導期Iでは要求行動に対しては最小限のプロンプトが与えられるのみであった。その後、課題を遂行すると言語賞賛や拍手を得られたが、当初の随伴性に比べて強化子が遅れて与えられた。課題に対して即座に自力遂行すれば、すぐに強化子を得ることができた。これは、小笠原(1999)が頻発する援助要求行動に対して用いた分化強化の手続きに準ずる。注目を最小限に留めたことにより、減少した

要求行動はアセスメント結果から推測した注目を求める機能を含んでいたといえる。A児の示す要求行動を、単に援助を求める行動としてとらえていたら、課題遂行のために与えるプロンプトによって要求行動を意図せずに強化、維持させていたかもしれない。さらに、簡単な課題における自力遂行が増えたことから、援助を求める要求行動ではなく、自力遂行によって注目を得る随伴性を確立させたといえる。

一方、難しい課題場面では、BL期IIIでも要求行動の高い出現率が維持されていた。難しい課題場面における要求行動は援助そのものを得ることで強化、維持されてきた随伴性を有していたと考えられる。この結果から、指導期Iで課題の難易度を変え、機能に対応した随伴性操作を行ったことが、個別指導場面におけるA児の高頻度で生起する要求行動の、適切な使用の促進に効果があったといえる。

(2) 身辺処理場面について：指導期Aでは、注目や関わりを得ることによって強化、維持されてきた随伴性を操作する手続きを行った。BL期Aで高い出現率を示した要求行動は、指導期Aに入ると、その出現率は全体的に減少傾向を示した。また、概ね項目ごとに要求行動の出現状況が分かれる結果となり、A児の要求行動は項目によって異なる随伴性にさらされていた可能性がある。注目の獲得機能に対応した指導期Aの手続きを行ってもなお自力遂行可能とならなかった項目において出現した要求行動は、項目自体を逃避することで強化、維持されてきたと推測される。この要求行動を減らすために、例えば「やりたくありません」という代替行動を形成し置き換える、いわゆる機能的コミュニケーション訓練(Durand,1990)を行うことが考えられる。しかし、事前に母親に対して行ったFAIや行動観察から、A児の示す要求行動は一日中あらゆる場面で、特に衣服の着脱や、排泄、食事など最も基本的な日常生活スキルが必要となる場面で生起していた。そのため、「やりたくありません」という嫌悪事態を避ける行動の形成を行うと、こうした基本的なあらゆる日常生活スキルに援助が提供されなければならない、自立的な生活が妨げられる可能性がある。さらに、要求行動が頻発する以前には、A児はこれらの場面で自力遂行できており十分にそのスキルを有していることを確認した。そこで、A児の自力遂行を促すよう

な指導手続きが適当であると判断した。しかし、指導期Bにおける要求行動の出現率は、指導期Aと比べて減少したとはいえない。項目別にみても、要求行動の出現状況に変化は認められなかった。2枚のどちらのカードも選択せず反応しないことや「がんばるカード」を選択したにもかかわらず、さらに援助を要求することがあり、カードの使用について、A児が理解できていなかった可能性がある。あるいは、自力遂行した場合と援助を要求した場合の結果に十分な差をつける操作ができなかった可能性がある。一方で、最後の2セッションでは、ほとんどの機会にカードを使用し自力遂行の割合が増えたことから、指導を継続することでカードの正しい使用に伴って要求行動の生起状況にも変化がみられた可能性もある。

平澤・藤原(2002)は、課題から逃避することで強化、維持されていた激しい頭打ち行動を示す幼児に対して、消去の手続きと課題の嫌悪性の低減を行うことで、行動問題の改善と課題従事行動の促進を図った。指導期Bにおいては、ほとんどの機会に身体プロンプトが与えられており、身体プロンプトが嫌悪性の低減に影響して自力遂行が促されなかった可能性がある。この場合、身体プロンプトの系統的なフェイディングについて更なる手立てが必要であった。行動問題支援に関しては、先の機能的コミュニケーション訓練を用いて代替行動を指導するよりも、機能的には等価でなくても当該場面で求められる望ましい行動を指導する方が、長期的には適切である場合がある(村本・園山, 2008)。特に、嫌悪事態からの逃避機能をもつ行動への支援には活動参加の観点から、望ましい行動の指導が強く望まれるであろう。望ましい行動の選定方法や、嫌悪性の軽減を含めた先行事象への介入方法、倫理的課題など、今後検討の必要があるといえる。

2. 今後の課題

本研究で、アセスメントによって推定された随伴性を操作する指導手続きが、高頻度で生起する援助要求行動の適切な使用の促進に一定の効果があることが示唆された。しかし、本研究の知見は1ケースから得られたものであり解釈には注意が必要である。

また、援助を必要としない場面で頻発する要求行動の出現は日常のあらゆる場面におよび、A児自身の自立や家族の生活をも脅かしかねないものであった。生活の質

の向上の観点から、今回の行動変容が日常生活に般化したか、もしくは家庭や学校場面においてさらなる介入が必要であったか等を客観的に評価する必要がある。

謝辞

本研究を実施するにあたって、対象児ならびご両親に多大なご協力をいただきました。また、島田療育センターの眞田恵さんには、研究の準備段階から遂行に至るまで随所で助言をいただきました。記して感謝申し上げます。

文献

- Durand, V. M. (1990) *Severe behavior problems: A functional Communication training approach*. Guilford Press, New York.
- 平澤紀子・藤原義博(1996) 言語障害教室における発達障害児の問題行動の低減：教師と子どもの双方の伝達行動の改善. 行動分析学研究, 9 (2), 137-146.
- 平澤紀子・藤原義博(2001) 総合保育場面の発達障害児の問題行動に対する専門機関の支援—機能的アセスメントに基づく支援における標的行動と介入手続きの特定化の観点から. 特殊教育学研究, 39 (2), 5-9.
- 平澤紀子・藤原義博(2002) 激しい頭打ちを示す重度知的障害児への機能的アセスメントに基づく課題指導：課題遂行手続きの形成と選択機会の設定を通じて. 特殊教育学研究, 40 (3), 313-321.
- 村本浄司・園山繁樹(2008) 発達障害児者の行動問題に対する代替行動の形成に関する文献的検討. 行動分析学研究, 23 (2), 126-142.
- 小笠原恵(1999) 自閉症児の過剰般化した援助要求語に対する機能等価性の再構成—モニタースキルの獲得を通して—. 特殊教育学研究, 37 (2), 31-39.
- 佐竹真次・小林重雄(1994) 自閉症児における既得の表現とは異なる教示要求表現の形成とその機能的差異. 特集教育学研究, 32 (1), 27-32.
- 佐藤和彦・島宗理・橋本俊顕(2003) 重度知的障害児におけるカードによる援助要求行動の形成・般化・維持. 行動分析学研究, 18 (2), 84-98.

Intervention based on an analysis of contingencies for appropriate use of demand behavior: child with autism

Shingo KATO*, Kei OGASAHARA**

In the present study, an intervention based on an analysis of contingencies to facilitate an appropriate use of demand behavior which occurred frequently was implemented, and the effect of that intervention was examined. The participant was a 11-year-old-boy with autism. An analysis of contingencies suggested that his demand behavior might be maintained by not only aid but attention and escape. The intervention was implemented in tutorial setting and daily living setting. In tutorial setting, demand behavior remained for the difficult subject and he carried out the easy subject on his own. On the other hand, in daily living setting, an inadequate use of demand behavior remained. These results suggested the intervention based on an analysis of contingencies to facilitate an

appropriate use of demand behavior which occurred frequently was partially effective, but the issue to select procedure for behavior maintained by escape remained.

Key words

child with autism, functional assessment, demand behavior

*United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

**Department of Education, Tokyo Gakugei University

自閉症児に対する高頻度で生起する要求行動の適切な使用に関する介入

—— 行動の随伴性の分析に基づく指導手続きの効果の検討 ——

加藤 慎吾*・小笠原 恵**

本研究では、特別支援学校小学部6年の自閉症児に対して、援助の必要ない場面で頻発する要求行動の適切な使用を促す指導を行った。随伴性の分析に基づいた指導手続きの効果を検討することを目的とした。随伴性の分析によって、本児の不適切な場面で頻発する要求行動は援助を求める機能の他に、注目を求める機能、逃避を求める機能が推測された。個別指導場面と身辺処理場面の2場面で推測された機能に対する指導を行った。その結果、個別指導場面で、難しい課題に対しては要求行動が維持され簡単な課題に対しては要求行動をせずに自力遂行が促された。一方、身辺処理場面では要求行動が不必要と思われる特定の場面において要求行動が生起し続け、逃避要求に対する指導手続きではその生起状況に変

化が見られなかった。高頻度で生起した要求行動の適切な使用に対する随伴性の分析に基づいた手続きの一定の効果が示唆されたが、逃避要求に対する指導手続きの選定が課題として残った。

Key words

自閉症児, 機能的アセスメント, 要求行動

*東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

**東京学芸大学教育学部